

Professor coformador e Identidade docente

Aspectos formativos
e professores de Ciências



VICTOR MAGALHÃES

Dedicatória



Dedico este ebook às mulheres que, sempre, foram referência na minha formação como ser social.

À minha **mãe** Rosangela Ignez; e
às minhas **professoras** orientadoras da graduação,
mestrado e doutorado, nessa ordem – Márcia Angelica,
Viviane Gomes e Denise Leal.



Prefácio

Quando docentes formadores de professores refletem em como formar um professor com qualidade, algumas perguntas sempre estão presentes, entre elas: que fatores são mais importantes para que esta formação seja de qualidade? Que conhecimentos são fundamentais para a formação de um professor? Em que momento o aluno da graduação em licenciatura começa a se entender como professor? Quais são as principais influências que contribuem para o desenvolvimento do professor que vai se formar?

Talvez estas respostas sejam bem diferentes para cada professor que se forma. Não temos como definir individualmente o ponto fundamental para a formação de qualidade. Mas entendemos que o momento em que o aluno da licenciatura inicia o seu contato com o mundo do trabalho, agora não mais como estudante, mas sim como futuro professor, como um momento crucial e determinante, inclusive para a continuidade ou não no curso. Esse momento pode ocorrer no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no Programa Residência Pedagógica ou no Estágio Curricular Supervisionado, componente obrigatório, presente na matriz curricular dos cursos de licenciatura.

A formação docente, ao contrário de outras profissões, não possui em sua matriz de formação, o chamado Estágio Profissional, aquele em que o profissional em formação já desempenha efetivamente a sua função, muitas vezes sendo remunerado.



E é nesse momento que o aluno da licenciatura tem o contato com o professor supervisor do estágio, preceptor da Residência Pedagógica ou do PIBID, aquele professor da educação básica das escolas públicas ou privadas, que vai recebê-lo em suas salas de aula para direcionar as atividades que serão desempenhadas pelo agora estagiário da licenciatura. Este professor que em alguns casos vê o aluno da licenciatura como um ajudante, alguém com quem vai dividir as tarefas e que vai trazer energia renovada para a sua sala, e não se entende como ator da formação em andamento daquele estagiário. Este professor que quase sempre não conhece a instituição de onde o estagiário veio, nem o professor orientador do estágio. Este professor que na grande maioria das vezes está desestimulado com a sua carreira, com o perfil dos alunos, com as condições de trabalho, entre outros fatores.

A partir do Programa Residência Pedagógica, passamos a ter um contato mais próximo com os professores da Educação Básica que recebem os residentes, e passamos a entender como esses professores percebiam a presença deles em suas salas, e o seu papel e sua contribuição para a formação docente. Neste momento começamos a pensar na necessidade de aproximar este professor da Instituição de Ensino Superior formadora, e na necessidade de um material que trouxesse para estes professores ideias inovadoras, reflexões sobre a docência ou teorias estabelecidas, para a formação docente. Mas que principalmente valorizasse o papel do professor supervisor na formação docente.

A proposta deste material é esta, trazer à tona a importância do professor supervisor de estágio, aqui chamado de professor coformador, buscando levar a ele as conclusões das reflexões feitas com professores formadores, professores supervisores e alunos da graduação. Mas acima de tudo mostrar o papel fundamental que ele desempenha na formação da identidade docente daquele estagiário.

Esperamos suscitar boas reflexões e uma leitura agradável a todos que acessarem este material.

Professora Denise Leal de Castro.

Orientadora do Programa de pós-graduação em Ensino de
Ciências - PROPEC - IFRJ

Apresentação

Este ebook é fruto da minha pesquisa de doutoramento do curso de Doutorado Profissional de Ensino de Ciências do IFRJ-Nilópolis que trata do papel do professor da educação básica (coformador) na construção da identidade docente de estudantes residentes ou estagiários do curso de Licenciatura em Química.

Essa pesquisa foi norteada pelas minhas angústias como professor do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-Nilópolis quando me deparei com a realidade de que a maioria dos estudantes do curso não desejavam, inicialmente, ser professores. Percebi também que com o avançar dos estudantes no curso havia alguma, mesmo que pequena, mudança nessa configuração. Além disso, durante as aulas das disciplinas de cunho pedagógico, que lecionava, constatei que a maioria dos estudantes entendia que para ser um “bom” professor bastava saber química e ter algum conhecimento sobre metodologias de ensino.

Dessa forma, me debrucei em compreender quais fatores e/ou em que momento ao longo do curso de formação inicial de professores havia essa mudança no querer dos estudantes. Assim, investiguei como a identidade profissional do professor de ciências pode ser (re)constituída a partir do contato direto e supervisionado com o mundo de trabalho. Por isso, foram meus campos de análise o estágio supervisionado e a residência pedagógica.



Os resultados me apontaram para a discussão sobre a importância do papel do professor da escola básica, que supervisiona os **estagiários***, na formação do professor de ciências.

Daí nasce este material, que está em suas mãos, com a intenção de que possa ser utilizado, principalmente, por professores coformadores como suporte teórico-metodológico nas situações em que acompanha e supervisiona os licenciandos no seu mundo de trabalho, tendo como norte a formação de um professor que tenha consciência sobre a sua função social.

Ademais, é mais do que necessário registrar que a forma pela qual é estabelecida institucionalmente, pelas escolas básicas e pelas instituições de ensino superior, a função do professor coformador é de total subjugação e ainda reduzida ao simples fato de receber o estagiário para acompanhar suas aulas sem considerar:

- o cenário de precarização do trabalho docente a que o professor da escola básica é submetido, quando necessita, por exemplo, assumir a titularidade de várias turmas e em diferentes escolas para que consiga minimamente ter dignidade para viver com acesso ao que lhe deveria ser de direito;

- a necessidade de formação contínua, para que o professor da educação básica consiga efetivamente desempenhar o seu papel na formação de professores;
- a desvalorização do profissional quando se institui que a única maneira possível de contribuição para a formação do estagiário é a partir da sua experiência no contexto da prática utilitária; e
- a falta de produção de recursos para que o professor da educação básica possa atuar como formador no contexto do mundo de trabalho através do diálogo com o professor em formação.

É a partir dessas considerações, que este ebook toma corpo. Não só para evidenciar que não é possível formar um professor, que tenha como objetivo o desenvolvimento da prática social, sem a contribuição efetiva do professor da educação básica, mas também para que sirva como recurso orientador das discussões conceituais que devem ocorrer na dinâmica da supervisão do estágio.

Aproveito para ressaltar que você perceberá que trato a práxis, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como conceito fundamental para o entendimento da Identidade docente. Contudo, no caminho de discussão que traço neste ebook para que consigamos chegar até a práxis e então aprofundarmos o conceito de Identidade, precisaremos conhecer um novo conceito (COMPLEXO PRAXIAL) que proponho em um dos capítulos.

Esse conceito surge a partir da análise dos resultados da minha pesquisa, mas também da minha dificuldade em conceber, da maneira que o estágio é conduzido na maioria dos cursos de licenciatura, na área das ciências naturais, que o estagiário consiga desenvolver a práxis docente. Não está aqui em dúvida que o estagiário desenvolva práxis, mas para o desenvolvimento da práxis pedagógica (docente) faltava algo que não sabia explicar até desenvolver essa pesquisa.



**Ao longo deste material o termo estagiário será empregado num contexto mais amplo, ou seja, tanto os estudantes que realizam o estágio supervisionado obrigatório, nos cursos de licenciatura, quanto os estudantes que vivem o mundo de trabalho através de políticas públicas de incentivo à formação de professores (Residência Pedagógica, especificamente) serão tratados pelo mesmo termo, para facilitar.*

Considerações ao leitor

O tema Identidade tem sido tratado ao longo dos anos em diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação e outras), por diversos autores, na literatura científica, por isso cabe salientar que o olhar sobre a Identidade neste trabalho será fundamentado no campo da Psicologia Social, principalmente nas teorias estabelecidas por Antônio da Costa Ciampa, que aponta a necessidade de compreendê-la como um processo dialético em virtude de ela se materializar na e pela interação social e que, por conseguinte, caminha no tempo, nas relações de trabalho e nos meios de produção da profissão.

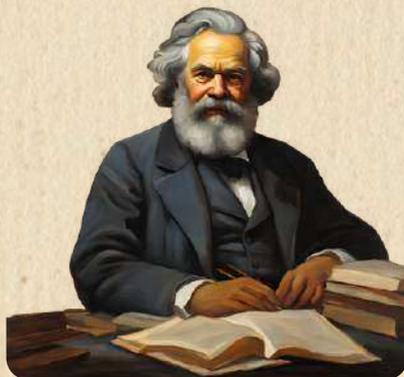
Também, será considerada, aqui, a Identidade como um fenômeno, na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Isso significa que ela terá origem material, assim como todo fenômeno: ela existe independente da consciência que se tem sobre ela. Ela é constituída de representações que são construídas socialmente pelo próprio indivíduo e pelos outros em um movimento no mundo social.

É essencial entender que a Identidade docente é abordada aqui como um elemento fundamental na formação de um professor que entenda a sua função social, que é fazer da sua prática um recurso de socialização do saber historicamente produzido, de forma sistematizada, à classe trabalhadora (subalternizada) com a finalidade de

possibilitar a emancipação dessa classe das condições impostas pelo modo de produção capitalista.

O que quero dizer com isso é que todo professor constrói uma Identidade que é reconhecida pelo outro nas relações sociais, porém, não é qualquer forma de representação de si, senão a mencionada no parágrafo anterior, que atende o que estou propondo como Identidade docente, que é primordial para a formação do professor. Todo sujeito constrói sua Identidade independente do conhecimento que tenha sobre ela. No entanto, somente o professor que tem consciência sobre a sua Identidade e de como ela norteia a sua prática é que terá condições de transformar a sua prática em prática social.

Por isso, é fundamental compreender a Identidade como um processo que constituirá o sujeito, como ator e autor da sua história, inserido em uma realidade objetiva, e que é a partir dessa realidade que ele produz a sua existência. É um processo de construção social de um sujeito historicamente situado.



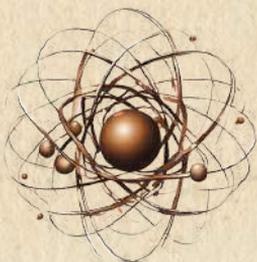
Estrutura

Os assuntos serão apresentados em forma de capítulos, a partir de conceitos norteadores, com o objetivo de alinhar um diálogo com os professores da Educação Básica, chamados aqui de coformadores, considerando a função essencial que possuem na construção da Identidade docente dos futuros professores de Ciências.

Assim, a ideia principal é apresentar os temas que possibilitarão uma abordagem mais direcionada sobre quais elementos são fundantes no processo de identificação profissional do professor em formação.

São 6 (seis) capítulos que estão organizados com a apresentação dos conceitos e com a disponibilização, através dos links, de textos complementares que podem servir como recurso de aprofundamento do saber.

A ideia é que os capítulos não sejam longos para facilitar o contato com os temas e, assim, ser possível utilizar o material com certa fluidez nos encontros entre os professores coformadores e professores em formação com o objetivo de gerar discussões conceituais sobre a formação e profissão docente.



Os capítulos de 1 (um) a 4 (quatro) trazem conceitos que, em alguma medida, já possuem produções disponíveis na literatura científica. O meu trabalho foi dar a direção que, no meu entendimento, é a mais apropriada para a formação do professor em ciências na sociedade atual.

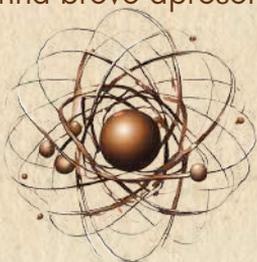
No capítulo 5 (cinco) proponho um conceito que surgiu a partir da análise dos resultados da minha pesquisa. A abordagem teórica desse conceito demanda o entendimento dos conceitos apresentados nos capítulos anteriores.

Por fim, o último capítulo trata do objeto principal de pesquisa da minha tese de doutoramento e que é no meu percurso metodológico o eixo basilar da e na formação de professores de ciências.

Após a apresentação de todos os capítulos, há a seção de referência, organizada de forma diferente como a de costume, com a disponibilização de links para acessar os textos que embasaram a escrita deste ebook.

O Sumário é clicável e direciona você para o capítulo do seu interesse.

E termino com minha breve apresentação.





Sumário

• Capítulo 1	
Formação docente em ciências	13
• Capítulo 2	
Vivência	16
• Capítulo 3	
Prática pedagógica	19
• Capítulo 4	
Práxis docente	24
• Capítulo 5	
Complexo praxial	27
• Capítulo 6	
Identidade docente	38



Formação docente em Ciências

O esqueleto formativo que é adotado na formação de professores de ciências é baseado no modelo de racionalidade técnica que concebe o professor como um profissional técnico que deve ser capaz de aplicar as teorias aprendidas nas disciplinas teóricas e experimentais na resolução de problemas da e na prática docente desconsiderando, de maneira aprofundada, a complexidade, em termos dos contextos em que a prática está inserida, do problema em si.

A configuração dos cursos das licenciaturas em ciências é moldada em duas partes que, normalmente, são dissociadas entre si: as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, com maior carga horária. E essas partes dialogam entre si, quando dialogam, nos momentos de prática de ensino ou estágio supervisionado.

As disciplinas específicas, das ciências naturais, usualmente, são abordadas baseadas no positivismo, quer dizer, como se tratassem da verdade absoluta e de forma objetiva, simplesmente. A abordagem pautada na transmissão do conhecimento desconsidera os conhecimentos que fazem parte do professor em formação.

As disciplinas pedagógicas apresentam as teorias educacionais afastadas dos conceitos das ciências, o que as torna, para os professores em formação, sem grande efetividade e com pouca importância. Principalmente porque ocupam a menor parte do curso de formação inicial e possuem um caráter de oposição ao modelo de racionalidade técnica.

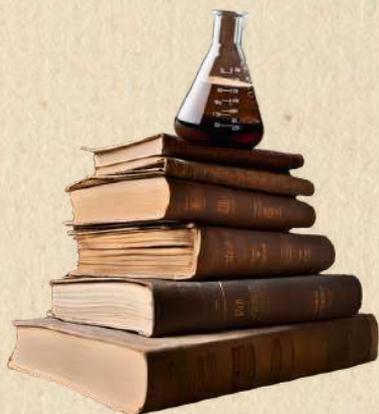
Isso faz com que haja um reforço da compreensão de que existe uma hierarquia de importância entre essas disciplinas e que o professor, portanto, não é o pesquisador da sua própria prática. Assim, acontece, sobretudo, o reforço da ideia de que quanto mais afastado da prática, principalmente da escola básica, maior é o status do professor.

Quando o professor é formado alheio ao contexto real do mundo do trabalho, o objetivo das disciplinas pedagógicas não é alcançado. As teorias não são materializadas e se organizam no campo da abstração, fazendo com que esse profissional reproduza as técnicas e métodos que vivenciou enquanto estudante e não esteja atento aos conceitos que lhe foram apresentados durante a sua formação enquanto professor.

De mais a mais, também surge uma concepção rudimentar de que ensinar é fácil! Para ser professor das ciências é só saber os conteúdos específicos e aplicar algumas metodologias de ensino.

Por isso, é essencial evidenciar que a formação de professores deve estar ancorada no entendimento da necessidade de que o ofício do professor das ciências é diferente do ofício do cientista, já que a docência em ciências exige o domínio de conteúdos, além dos específicos, nos âmbitos da cultura, da história e das relações sociais.

Um dos caminhos para que o modelo da formação de professores possa ser repensado é a reaproximação entre as instituições formadoras de professores com as instituições básicas da educação, para que seja possível, a partir de estratégias de inserção do professor no seu mundo de trabalho, incorporar a práxis como elemento fundante do fazer pedagógico do professor.



Capítulo 2



Vivência

Na perspectiva de Vygotsky

“Unidade indissolúvel entre pessoa e situação social de desenvolvimento”

O conceito de vivência é explicado a partir da abordagem histórico-cultural que permite a compreensão do ser humano nas relações que são estabelecidas no contexto cultural e na dinâmica existentes nos espaços em que o indivíduo integra e ao mesmo tempo se constitui como produtor da sua condição social.

Desse modo, o ser humano se forma a partir das relações que estabelece com o meio em que vive. Desde o nascimento, a criança se apropria dos significados socialmente construídos através dessas interações, o que a permite desenvolver a capacidade de organizar suas ações, regular seu comportamento de maneira consciente e atribuir significados ao mundo ao seu redor.

Vygotsky destaca que a compreensão do desenvolvimento psicológico precisa considerar as vivências do indivíduo, que refletem a sua relação interna com a realidade. As vivências são expressões dos acontecimentos que os indivíduos vivenciam e que afetam suas ações, refletindo na sua

relação com o mundo e no desenvolvimento da sua subjetividade.

Esse processo de desenvolvimento ocorre de forma dinâmica, com as vivências sendo constantemente reconfiguradas de acordo com as exigências e mudanças do meio social. As interações do sujeito com seu contexto, como a família, a escola e os grupos sociais, são fatores essenciais para definir sua trajetória de desenvolvimento.

Além disso, Vygotsky enfatiza que a personalidade e a concepção de mundo do indivíduo não são inatas, mas se formam historicamente, mediadas pelas vivências e pelo contexto social. A tomada de consciência de si mesmo, refletida na compreensão das relações com os outros, é central no desenvolvimento da personalidade.

A vivência envolve a internalização das relações sociais, que se conectam com motivações internas, que podem impulsionar ou bloquear o sujeito na apropriação de práticas e na sua imersão no mundo. Reflete a consciência e a personalidade em relação ao ambiente, sendo uma fonte fundamental para compreender a constituição do indivíduo.

Nessa perspectiva, vivência e experiência não têm o mesmo significado. Vivência implica emoções, percepções e sensações, sendo um processo imersivo, enquanto experiência pode ser uma situação que não deixa marcas no âmbito emocional, podendo ser lembrada sem causar um impacto significativo.

As vivências, portanto, são eventos significativos na vida do sujeito, que envolvem tanto elementos cognitivos quanto afetivos, o que as torna determinantes no desenvolvimento psicológico e na formação da personalidade.

Os professores em formação quando ingressam nos cursos de licenciatura têm desenvolvido em si tanto a vivência quanto a prática docente, em virtude de terem acessado à escola ainda no início da sua vida. No ambiente da graduação passam a adquirir o que estou chamando de vivência docente. A partir da observação dos seus professores, são imersos em ações que os transformam tanto no sentido intelectual quanto no sentido emocional.

Na fase do contato direto com o mundo de trabalho (estágio, por exemplo), o estagiário continua a se situar no âmbito da vivência a partir da experiência do professor regente. Perceba que o ato pedagógico do professor da turma é experiência para si e vivência para o estagiário. É nessa fase, então, que o estagiário deve acumular vivência e experiência docente, isto é, para além da vivência ele também deve desenvolver sua prática como docente.

Mas será que é isso que acontece, realmente?

Evidencio aqui, antes de começar a trazer os elementos (capítulos 3, 4 e 5) para responder a pergunta que proponho, que vivência não é transformada em experiência de maneira que uma exclua a outra. Esse processo é concomitante e relacional, sempre. Há uma coexistência entre ambas.



Prática pedagógica

Na perspectiva histórico-crítica

“A prática pedagógica é a expressão e a fonte do saber docente”

Há, basicamente, três perspectivas epistemológicas que tratam tanto da teoria quanto da prática pedagógica: positivista; fenomenológica e histórico-crítica. Embora, toda a construção do pensamento que norteia esse ebook seja baseada na perspectiva última citada, apresento um breve resumo de cada uma para facilitar a compreensão do tema.

Em tempo, ressalto que a escolha da minha perspectiva não está limitada à pesquisa que resultou na elaboração deste material. A minha escolha é baseada no fato de que no modelo de educação praticado no Brasil, país periférico neoliberal, sob a égide do capital, o único caminho possível para fazer educação e tornar o indivíduo menos alienado é usar o óculos do materialismo dialético para enxergar e entender os fenômenos da realidade.

1.Perspectiva positivista: Nessa visão, a realidade é vista como única e objetiva, podendo ser dividida em partes isoladas e manipuláveis. A teoria e a prática são tratadas como separadas e a relação entre elas é de aplicação da teoria na prática.

2.Perspectiva fenomenológica: A realidade é considerada socialmente construída, sendo o ser humano o criador do conhecimento e da realidade. A prática é modificada pela maneira como é compreendida, e o caráter intencional da atividade humana é enfatizado. A relação entre teoria e prática se dá considerando que a teoria informa a prática, mas as exigências práticas também influenciam a teoria. A prática pedagógica, portanto, é resultado de um processo que começa na própria prática e é moldada tanto pela teoria quanto pela experiência vivida.

3.Perspectiva histórico-crítica: Para essa abordagem, a realidade é vista como uma totalidade concreta e dialética, na qual os fatos não podem ser compreendidos isoladamente, mas dentro de um contexto maior. O conhecimento é uma “oscilação dialética” entre os fatos e o contexto em que esses fatos se inserem, sendo mediado por métodos de investigação. A prática é entendida com base na relação de interdependência e autonomia relativa com a teoria.

A perspectiva histórico-crítica enfatiza a totalidade da realidade, a interdependência entre teoria e prática e a importância de compreender a prática pedagógica como parte de um processo histórico e dialético.

Assim, a partir da exposição das três perspectivas, continuamos, a partir daqui considerando, como mencionado antes, a discussão entendendo que a prática pedagógica é uma atividade social complexa que ocorre em diversos espaços e momentos da escola e é mediada pela interação PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO.

Ela se constrói no cotidiano da ação docente e envolve, simultaneamente, ações mecânicas e repetitivas, essenciais para o funcionamento do trabalho do professor, bem como ações criativas, que surgem diante dos desafios do ensino diário. São essas ações que possibilitam ao professor refletir teoricamente sobre a dimensão criativa de sua prática, ou seja, sobre a práxis.

Ao mesmo tempo, sendo a prática pedagógica relacionada a um contexto, é preciso compreender que ela sempre apresentará limites e possibilidades, o que a configura, também, como um estado de tensão. A teoria e a prática não são dissociadas. A relação é dialética, ou seja, ao mesmo tempo que a teoria serve para conduzir a prática, a prática contribui para as readequações da própria teoria utilizada para conduzir a ação docente.

A prática pedagógica deve, portanto, contribuir para que os alunos desenvolvam uma visão crítica da realidade e a capacidade de transformá-la por meio da ação social, com vistas à emancipação. Nessa prática deve estar presente a unidade do pensar e do fazer.

Isto posto e partindo do contexto do estagiário, no seu processo de formação em contato com o mundo de trabalho, é salutar perceber que não é só observando a prática do professor coformador que ele consegue desenvolver algum tipo de prática docente. Reforço isso, pois há uma concepção equivocada de que dar aula, pelo próprio ato, configura em si prática pedagógica.

E você pode me perguntar:

“Mas se não é prática pedagógica, é o quê?”

Ela pode ser considerada prática, como em qualquer outro contexto, já que por definição, prática é a execução de algo que foi planejado, idealizado. É aquilo que se opõe ao que é abstrato. Não obstante, para configurar prática pedagógica (docente) é necessário que ela esteja embasada com alguma teoria e com finalidade específica.

Dar aula porque é uma ação constitutiva do estágio sem ter se debruçado nas teorias pedagógicas a partir do contexto da realidade objetiva, não configura prática pedagógica. E menos ainda configura que o estagiário está na parte prática do processo de formação. Configura uma ação que tem finalidade em si mesma no sentido de concluir algo que é posto pela dinâmica do estágio.

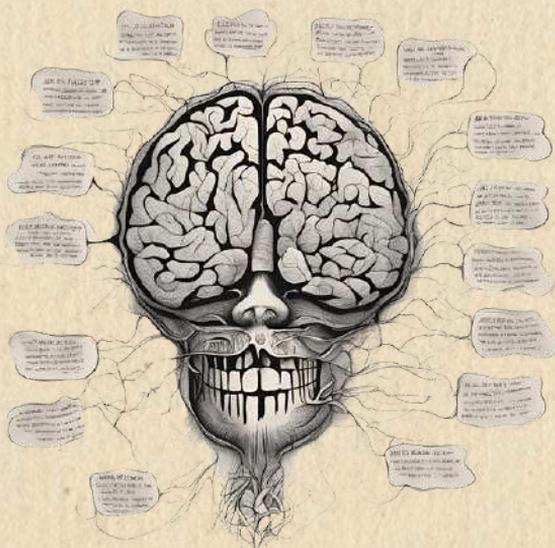
A prática pedagógica é construída no dia a dia dos sujeitos que dela participam, como uma ação que atende aos interesses sociais e deve proporcionar desenvolvimento na realidade humana. Ela é movimento fundamental para o desenvolvimento da práxis, que caracteriza, efetivamente, a ação docente.

Nesse ponto, eu abro um “parêntese” para apresentar a você, leitor, um conceito importante para entendermos essa relação entre prática e práxis:

CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA (CP)

“A CP é reconhecer que eu não escolho uma teoria pedagógica que orienta a minha prática porque “acho ela bonita” ou gosto de um ou de outro autor, mas porque ela reflete forma-conteúdo-destinatário da minha prática pedagógica, apontando para o sujeito que quero formar para uma determinada sociedade, levando em conta as condições materiais da sociedade e os princípios filosóficos que orientam essa prática” (Neto e Magalhães, 2021).

Então, é necessário que o professor, para desenvolver sua prática pedagógica, domine diversos conhecimentos para que a ação docente não desvirtue da objetividade do processo de ensinar.





Práxis docente

Na perspectiva histórico-crítica

“É uma atividade material que responde a finalidades e que transforma o mundo”

A práxis, segundo Vázquez (1977), deve ser entendida como atividade teórico-prática, ou seja, deve-se considerar um lado ideal, o teórico, e um lado material, o prático onde deverá levar-se em consideração que os dois são indissociáveis.

A atividade docente deve ser entendida como uma prática social que se desenvolve no cotidiano dos sujeitos envolvidos, ocorrendo em diversos espaços, incluindo o dia a dia dos professores e a sala de aula. Quando realizada de forma reflexiva, essa prática pode ser considerada uma práxis.

Nesse contexto, a atividade teórica é fundamental para proporcionar ao futuro docente o conhecimento da realidade e o estabelecimento de objetivos voltados para sua transformação.

A práxis deve ser entendida como a ação transformadora do ser humano no mundo, uma prática que envolve reflexão crítica sobre a realidade social com o objetivo de modificá-la.

Ao contrário de ser uma mera repetição de ações automáticas ou reativas, a práxis é um processo dinâmico que integra ação e reflexão, ocorrendo dentro do contexto das relações sociais, históricas e culturais.

Ela deve possuir uma dimensão emancipatória. Isso implica em buscar o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos em relação ao mundo em que vivem. O objetivo é fazer com que os alunos possam questionar e transformar as estruturas sociais, políticas e econômicas que sustentam as desigualdades e opressões.

A práxis, então, é vista como uma ação simultaneamente teórica e prática, sendo a educação um instrumento de emancipação.

Para que o sujeito possa atuar de maneira transformadora, ele deve primeiro compreender as contradições presentes em sua realidade social e histórica.

A práxis é uma ação que precisa conceber a relação dialética entre teoria e prática. Há uma unidade entre elas. Há uma unidade entre concepção e ação.

Portanto, não diferente do que apontei quando tratamos sobre a prática. Quando pensamos no professor em formação, no momento do estágio, a reflexão que ele faz sobre a prática do professor regente também não pode ser configurada como práxis docente.

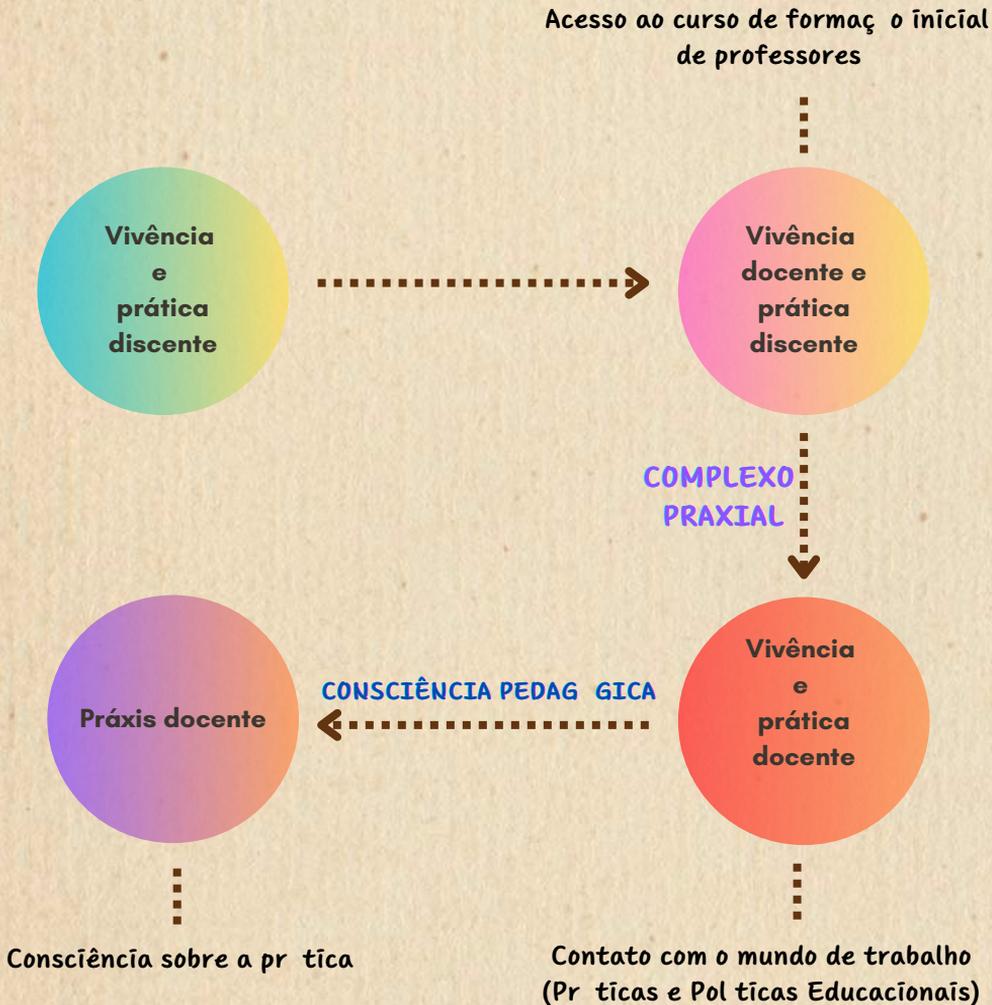
Nem mesmo a reflexão que ele faz sobre alguma ação que praticou pode ser considerada como práxis, se não houver uma unidade em pensar em fazer com o fim de transformar a realidade baseada nos princípios filosóficos que orientam a intencionalidade de quem ele deseja formar num determinado contexto social.

Chamo a atenção para esse fato em virtude de perceber que em algumas discussões no campo do ensino e da educação existe o entendimento de que a práxis existe simplesmente pelo fato de a prática existir. E ratifico que embora haja uma unidade entre elas, não podemos desconsiderar a atividade teórica como eixo fundamental da existência dessa unidade. Repito aqui que a atividade teórica não transforma a realidade. Ela transforma conceitos e concepções que podem materializar o caminho para a prática social transformadora.

É no âmbito das relações que foram apresentadas até aqui que partiremos, agora, para o próximo capítulo com um conceito que proponho no sentido de indicar de que forma essas relações podem ser costuradas e materializadas com a finalidade de compreendermos a necessidade da tratativa sobre a Identidade Docente no campo de formação de professores das Ciências da Natureza.

Complexo Praxial

Na perspectiva de Victor Magalhães - Esquema



Apresentação do conceito

○ **Complexo Praxial** é um conjunto de elementos teóricos (capítulos de um a quatro) que devem ser trabalhados no âmbito da vivência docente (instituição de ensino superior e escola da educação básica) do estagiário a fim de possibilitar a compreensão da *atividade docente* como algo que se fundamenta e se expressa nela mesmo. Assim, poderá ser possível constituir a sua prática docente, não como modo utilitário e pragmático, mas como um processo que é parte de uma totalidade concreta.

A partir do esquema demonstrado na página anterior, podemos perceber que o enfoque que estou propondo é na etapa em que se passa da vivência docente para coexistência entre a vivência e a prática docente. Ressalto isso, pois, normalmente, o foco dos estudos realizados está entre a prática e práxis, quando se trata da formação de professores, em qualquer área de conhecimento, principalmente no que se refere ao momento de contato do professor em formação com a escola básica.

Além do mais, embora também seja vastamente difundida a necessidade de aproximação entre a escola de educação básica e as instituições de ensino superior, nas figuras dos professores supervisores e orientadores de estágio, ainda há carência de propostas que possam guiar esse processo numa perspectiva que entenda, efetivamente, o professor da escola básica como corresponsável na formação do professor que está sendo supervisionado por ele.

De forma análoga ao desenvolvimento das habilidades motoras de uma criança, que necessita desenvolver a motricidade grossa (controle do corpo) para então iniciar o processo de desenvolvimento da motricidade fina (realização de movimentos intencionais), para que o professor em formação consiga materializar a sua práxis (*atividade material que responde a finalidades e que transforma a realidade*) é necessário que tenha, antes, conhecimento, ideal e material, sobre o que é prática (motricidade fina), já que não há práxis sem prática, e que, a práxis é o elemento fundante do processo de (re)construção da identidade profissional.

Assim, para que consiga, na idealidade, ter consciência sobre a própria prática é preciso pensar em mecanismos para transformar a realidade (práxis).

Sendo a prática considerada como a motricidade fina, existe, portanto, algo que a precede e necessita existir materialmente para sustentá-la, em outras palavras, a motricidade grossa. Ainda fazendo o uso da analogia, proposta anteriormente, a motricidade grossa é o que estou chamando de COMPLEXO PRAXIAL.

O complexo praxial, é, então, a estrutura teórica que orienta, desde o início do curso de licenciatura, a constituição da identidade docente do professor em formação, de forma intencional e objetiva, sob a supervisão do professor coformador no espaço escolar.

Dada a apresentação do conceito, convido você, professor coformador, a pensar em algumas situações rotineiras que marcam o momento em que o professor em formação chega para nós, em “nossas” salas de aula da educação básica.

Normalmente, essa etapa acontece a partir da segunda metade do curso de graduação, quase sempre no quinto período. A justificativa para isso é que somente depois de ter acessado alguns conteúdos na graduação ele terá condições de compreender as atividades de estágio, que é lido como se fosse a parte prática do curso.

Não podemos esquecer que o estágio é parte de todos os cursos de formação inicial, independente se é um curso de licenciatura, bacharelado ou tecnológico. Para esses dois últimos cursos, o estagiário aprendeu que vai colocar em prática o que está aprendendo na teoria (instituição de ensino superior) e que ainda se desenvolver um bom “trabalho” poderá ser efetivado naquela empresa.

Os estudantes dos cursos de licenciatura não realizam o estágio pensando, concretamente, na efetivação. Mas, também aprenderam que aquele é o momento de colocar em prática toda a teoria aprendida até ali.

Em alguns casos, esses estudantes ou estão na segunda graduação, pois já cursaram o bacharelado e ingressaram na licenciatura para utilizar a profissão como complemento de renda, ou estão no curso de licenciatura porque não conseguiram ingressar no bacharelado e, então, cumprem o estágio de forma protocolar fazendo o mínimo que pode ser feito, em termos das atividades propostas pela instituição de ensino superior.

Em outros, os estudantes realmente querem ser professores, por diversos motivos, e vão para o estágio com a intenção de salvar o mundo a partir da educação utilizando metodologias inovadoras, principalmente as classificadas como ativas, ou a partir do uso de recursos diferenciados (como jogos, teatros etc) para aplicar o conhecimento.

Perceba, que nos casos que apresento, o entendimento de que o contato com o mundo de trabalho é exclusivamente alicerçado na prática com aplicação da teoria e, além disso, direcionado para o aluno da educação básica. Em raros são os casos que o estagiário entende que aquele momento é principalmente parte da sua formação.

A concepção que ele tem é a de levar para o professor supervisor de estágio novidades que vão ajudar no despertar do interesse pela ciência do aluno da educação básica.

Assim, ele inicia a observação da aula e das atividades propostas pelo professor supervisor com um olhar de julgamento sobre o que está sendo feito está certo ou errado. Ele pensa em como conduziria aquela atividade ou aula a partir do método, exclusivamente. Depois, ele leva suas observações para o professor da instituição de ensino superior que irá discutir as situações apresentadas pelo estagiário, sem considerar a necessidade de um diálogo profundo e constante com o professor da escola da educação básica.

No contraponto, há o professor da educação básica que abriu as portas da sala de aula para receber o estagiário sem ter acesso às teorias e atividades teóricas que foram tratadas entre o estagiário e o professor da instituição de ensino superior.

O professor da educação básica, geralmente, é regente de inúmeras turmas e, sem tempo, questiona ao estagiário quais são as atividades que ele precisa fazer e nessa relação se estabelece, inicialmente, um cronograma das atividades, por meio de algumas perguntas como:

Quantas horas você precisa observar? Você precisa “dar alguma aula”? Precisa corrigir listas de exercícios? Pode preparar uma atividade lúdica para eles? Quer participar da feira de ciências? Precisa participar de conselho de classe? Até quando você precisa completar suas horas de estágio?

Perceba que do jeito que tudo é tratado, institucionalmente, nem o estagiário, nem o professor da educação básica entendem algo que é fundamental:

O professor da educação básica é também responsável pela formação profissional do estagiário, ou seja, ele é o PROFESSOR COFORMADOR.

E quando digo **também** não estou aqui traçando um papel de coadjuvante nessa novela criada socialmente. Do mesmo modo, não estou afirmando que o professor coformador tem

mais responsabilidade do que o professor da instituição de ensino superior (professor formador).

O que estou propondo é:

Assim como prática e práxis constituem uma unidade na atividade docente, professor coformador e professor formador constituem uma unidade na formação do estagiário.

Por isso, é de responsabilidade do professor formador tratar das teorias e conceitos pedagógicos que materializam a formação docente, mas de igual maneira, essa responsabilidade é do professor coformador que tratará essas teorias e conceitos a partir da realidade objetiva em que ocorre o fazer pedagógico quando o professor em formação deverá iniciar o processo de substituição da sua prática como discente para a sua prática como docente.

Reitero que ao ingressar no curso de formação de professores, o estudante embora se depare com a vivência docente, ele ainda está imbuído do seu papel como discente, uma vez que o que ele faz na graduação, inicialmente, é o mesmo ato que fez durante toda a sua vida escolar: sentar e assistir aula. A vivência docente se dá quando ele, entendendo, mesmo que de forma superficial, que está em um curso de formação de professores, se permite ser atingindo emocionalmente e na forma como ele encara os conteúdos que está aprendendo com a perspectiva que algum dia ele será o responsável por “transmitir” aquele conteúdo aprendido.

Em face do exposto, acredito que você esteja se perguntando:

“E qual é o meu papel como professor coformador nesse contexto do complexo praxial?”

O complexo praxial é “direito”, não exclusivo, mas principal, seu. É você que a partir da realidade da escola, em todas as suas dimensões e contextos, dialogará com o professor em formação sobre os elementos teóricos que fazem parte desse complexo.

Embora, em diversos momentos ao longo do curso o professor formador deva tratar desses elementos que dão corpo ao complexo praxial, é na esfera do mundo do trabalho que o indivíduo se produz e se modifica quando compreende que o trabalho é uma atividade intencionalmente projetada.

O meu objetivo principal é formar um professor que tenha consciência sobre o seu fazer pedagógico. É formar um professor que tenha plena noção da sua função social e que, portanto, compreenda todos os traços que compõem a sua identidade profissional.

E, como disse ao longo do texto, não é possível compreender quem ele é, enquanto professor, sem entender a práxis. E não há como pensarmos a práxis se não houver uma mudança do grupo de pertencimento de estudante para professor.

E para isso, o professor em formação precisa mudar o seu olhar enquanto discente para o olhar como docente.

Essa transformação acontece no campo teórico, mas no chão da escola a partir da supervisão do professor coformador, que analisará a atividade docente como resultado da própria atividade que ocorrerá em sala de aula, através do complexo praxial.

Apesar de acomodado na base teórica, é na relação material com os alunos da educação básica e com o professor coformador, que o estagiário conseguirá assumir a diferença entre experiência e vivência, assim como conseguirá reunir elementos concretos que façam a prática pedagógica cumprir com o objetivo de ser a expressão e a fonte do saber docente.

Outro ponto de proposição minha, é que, diferente do que acontece em relação ao momento que o estagiário chega à escola, o professor em formação adentre o mundo de trabalho, com supervisão, desde o primeiro período. Com esse fim, o estágio será reconfigurado deixando de ser entendido com parte prática utilitária e passará a ser mais um espaço formativo que tem como pilar o professor em formação.

O estágio sendo oferecido somente a partir da metade do curso está baseado na concepção de que há requisitos conceituais específicos necessários para que o professor em formação possa estar a frente de uma turma, mesmo que supervisionado.

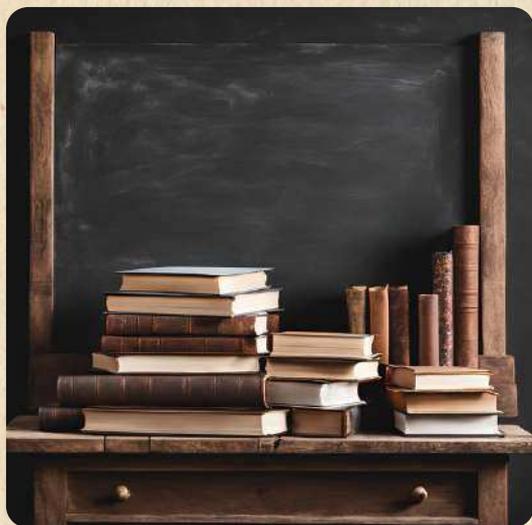
Mas é esse entendimento que também configurou o que pude perceber na minha pesquisa – o professor em formação compreende que precisa saber o conhecimento específico da ciência e algumas metodologias de ensino para “fazer” educação.

E no fazimento, não há professor, nem educação. Há alguém que ensina sem contexto, sem crítica, sem prática docente, sem práxis docente e sem entendimento da função clássica da escola.

Não posso deixar de citar que já há políticas públicas de incentivo à formação de professores que inserem os professores em formação no seu mundo de trabalho já nos primeiros períodos dos cursos de licenciatura, mas ainda que o façam, reproduzem esses momentos como, unicamente, formas de pensar métodos inovadores que busquem a atenção do aluno da escola básica para ouvir o que o professor tem a dizer.

Dessa forma, reforço que apesar de os alunos da educação básica serem parte da formação do professor quando pensamos na sua inserção no mundo de trabalho, eles não são quem norteia essa formação, já que quando isso é levado em conta, a formação do professor se transforma em algo prático com finalidades imediatas.

No mais, destaco que o complexo praxial está inserido no campo teórico da atividade docente e que deve ser apropriado e conduzido pelo professor coformador com vistas a possibilitar ao estagiário o entendimento sobre o que é ser docente a partir das mudanças conceituais e de concepções e então tornar possível, nessa nova configuração, que o professor em formação consiga, efetivamente, durante o seu contato supervisionado com o mundo de trabalho desenvolver a sua práxis, para que, por fim, consiga compreender quais movimentos (históricos, culturais e sociais) perpassam e reorganizam a sua identidade profissional.





Identidade docente

“Uma identidade dá corpo a uma ideologia e concretiza uma política”

A diferença e a igualdade representam os primeiros aspectos da identidade de um ser. Nesse sentido, não é apropriado separar os componentes biológicos, psicológicos ou sociais, pois cada um desses elementos contribui para a constituição e individualização do ser, sendo parte essencial do processo identitário. Além disso, a construção da identidade é um processo contínuo e em constante evolução. A identidade se consolida nas relações sociais, e é a partir delas que o indivíduo se reconhece, ao mesmo tempo em que é reconhecido pelos outros.

Uma Identidade pode ser vista como uma totalidade, mas uma totalidade que é ao mesmo tempo contraditória, múltipla e mutável. Nesse contexto, podemos destacar dois pontos importantes, o primeiro é que esse processo é dialético, ou seja, o sujeito é uma unidade, mas se constrói por meio da multiplicidade e das mudanças, de acordo com as escolhas e posicionamentos que adota enquanto ator e autor da sua própria identidade. O segundo ponto é que, se essa unidade for de alguma forma ameaçada, o sujeito pode sentir uma sensação de insegurança quanto à sua própria identidade.

Ela é relacional e se expressa através da igualdade e da diferença, sendo definida nas interações com outros grupos e expressa no agir. Como Ciampa (1995) afirma: "nós somos nossas ações, nos constituímos pela prática".

Pensar a Identidade envolve considerar as atividades e o processo de consciência do indivíduo, levando em conta as mudanças que ocorrem ao longo de sua trajetória pessoal e as relações com os outros.

Assim, a Identidade não é algo pré-determinado ou fixo, mas um processo de autoconstrução constante, mediado pelas relações com outros indivíduos e com o ambiente social.

Em cada fase da existência, embora o indivíduo seja uma totalidade, sempre há uma parte dele que se manifesta como desdobramento das diversas influências e determinações a que está sujeito. Assim, cria-se uma rede complexa de representações, que permeia todas as relações, e cada Identidade reflete outra, tornando impossível identificar um fundamento originário para cada uma delas.

As experiências passadas moldam a percepção de si e as escolhas futuras do sujeito, que, por sua vez, vai projetando novas formas de se ver e de ser reconhecido. Nesse sentido, a Identidade se constrói por meio de um processo contínuo de negociação entre as influências internas e externas, no qual o indivíduo vai estabelecendo suas referências e valores ao longo de sua trajetória.

Dessa forma, é atravessada por diferentes discursos e práticas sociais, e o indivíduo se posiciona dentro desses discursos para afirmar seu pertencimento e diferença. Ela é a negação contínua de si mesmo.

Ser o que não é, é repor um ser idêntico a si mesmo. É superar dialeticamente as contradições.

A contradição é uma das categorias centrais para compreender a realidade dentro da perspectiva do materialismo. Ela é o que impulsiona o movimento dos fenômenos, sendo uma característica essencial de qualquer processo. Isso significa que todo fenômeno na realidade é constituído por elementos opostos que coexistem em uma unidade dinâmica.

Pensar a partir da contradição não é simplesmente somar incoerências. Trata-se de reconhecer que algo pode ser, ao mesmo tempo, duas coisas diferentes. À luz da Identidade, percebemos que ela possui uma dimensão interna e uma externa. À primeira vista, essas dimensões podem parecer contraditórias, mas ambas são partes constituintes de uma unidade.

Portanto, a identidade não é algo fixo, mas um processo contínuo de autodefinição, de construção das representações de si e da forma como o indivíduo se posiciona no mundo. Ela é, portanto, um movimento constante e dialético, em que as diferentes dimensões se entrelaçam e se transformam ao longo do tempo.

Em se tratando, especificamente, da Identidade profissional, sua construção tem base, também, na significação social da profissão, nas suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores.

A Identidade social é estabelecida pelas relações, no grupo, em função das expectativas de comportamentos associadas às posições que as pessoas ocupam nele.

O que determina o que a pessoa é como membro de um grupo, ou seja, sua Identidade social, é definida pelos papéis que ela desempenha, ao ponto que a Identidade social de alguém é o múltiplo produto de tentativas de localizar-se no sistema de papéis.

A Identidade docente é, então, constituída por meio de um processo dinâmico, em relação direta com o contexto social no qual está inserida.

Assim, é essencial compreender que a construção da Identidade do professor não se estabelece apenas por uma construção encadeada de objetivos concretos, mas sim por uma trajetória social e profissional em que, a formação inicial, o confronto com a realidade da escola e o trato com os pares dão corpo a esse processo.

É, então, durante e na trajetória, que as Identidades pessoal e profissional são modeladas, ou seja, em relação à Identidade docente, particularmente, é na vivência e na prática que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

Em se tratando dos professores em formação, na área das Ciências da Natureza, de forma geral, ao ingressarem nos cursos de licenciatura possuem uma limitada percepção sobre o que é ser professor. Normalmente, relacionam a Identidade profissional às vivências que tiveram durante a sua formação escolar (vivência discente). Desse modo, configuram o cenário profissional a partir de um olhar truncado sobre a realidade, como ela é.

Quando esse estudante do curso de formação inicial entra em contato com o mundo do trabalho, a partir do estágio, sem ter o seu olhar de discente transformado para o olhar de docente, não acontece a mudança do seu grupo de pertencimento e por isso ele apresenta dificuldades em atingir o entendimento sobre a práxis docente, uma vez que se debruça, apenas, durante a observação da prática do professor coformador, no método e no conteúdo que estão sendo conduzidos durante as aulas. É para ele o suficiente considerar que metodologias ele utilizaria se ele fosse o regente da turma, sem perceber a necessidade de entender a atividade docente como a expressão do saber pedagógico que se fundamenta e é o produto da própria atividade.

Por isso, colega professor coformador, depois de tentar orientar uma lógica do pensamento até aqui a fim de afirmar que a Identidade docente é o fator que deve ser considerado para formar um professor de ciências que entenda o fazer pedagógico como recurso de emancipação da classe trabalhadora, é fundamental que também deixe delineadas algumas observações que, para mim, determinam o que é essa tal Identidade docente a que me refiro, ao longo deste material:

1) A Identidade docente deve ser baseada em dois princípios que se interconectam e são interdependentes: função social do professor e função clássica da escola.

- A função social do professor é fazer da sua prática um recurso de socialização do saber historicamente produzido, de forma sistematizada, à classe trabalhadora (subalternizada), com a finalidade de possibilitar a emancipação dessa classe das condições impostas pelo modo de produção capitalista, que tem como uma das suas bases no princípio da expropriação.

E que condições são essas?

A exploração econômica, a alienação social e as variadas formas de opressão que se manifestam historicamente contra os trabalhadores.

- A função clássica da escola que é ensinar. Ensinar os conteúdos clássicos, efetivamente.

Digo isso, porque há uma tendência atual, que nem é tão atual assim, em apontar como “ator” principal da escola o estudante. Para isso, manipulam métodos de ensino que estimulam o “protagonismo” do estudante na produção do saber sem que ele tenha condições de indicar quais são os saberes necessários para que haja, de fato, qualquer transformação na realidade objetiva e material.

Nessa novela em que se buscam protagonistas/coadjuvantes, papéis ativos/passivos, e o professor torna-se mediador no processo de ensino e aprendizagem, esquecemos que o pilar da escola é o CONHECIMENTO sistematizado. Essa hierarquização dos lugares ocupados pelos participantes da comunidade escolar deprecia a atividade primordial que norteia a própria escola - a prática pedagógica.

A prática pedagógica é mediada pela interação professor-aluno-conhecimento, mas para que essa mediação ocorra com vistas ao entendimento da realidade a fim de que ela possa ser transformada, é fundamental perceber que no modo de produção capitalista, aos trabalhadores é fornecido apenas o mínimo necessário para que possam desempenhar suas funções, que são voltadas à produção de valor. Porém, ao produzir, eles também são expropriados dos bens materiais e imateriais que geram.

O acesso ao conhecimento sistematizado permite aos trabalhadores desenvolverem uma consciência crítica de si mesmos e do mundo ao seu redor, capacitando-os a se organizar e a tomar iniciativas coletivas em benefício próprio.

Por isso, não é arrefecendo o currículo ou discutindo os conhecimentos a que eles têm acesso no senso comum que se faz a escola.

Ao ler esse texto, haverá quem diga que estou defendendo o conteudismo, que é próprio da Pedagogia tradicional, mas esse, de longe é o meu objetivo, estou defendendo que o conteúdo deve sim ser abordado, mas em uma perspectiva crítica social (que possa ser desconstruído e reorganizado na e a partir da realidade objetiva para transformá-la em benefício de quem é historicamente subalternizado);

2) A práxis pedagógica é o elemento que materializa a Identidade docente. Sendo a Identidade um fenômeno processual e constante, é somente a partir da práxis que o sujeito professor se faz e refaz como tal.

Então, a práxis é uma atividade material que responde a finalidades e que transforma o mundo. A Identidade docente é o meio subjetivo que me determina e é determinado por mim e que me faz ser aquele que deve materializar uma atividade baseada na transformação da realidade.

3) Não é possível construir a Identidade, da forma que estou propondo, entendendo que a formação do professor se dá enquanto atividade teórica no curso de formação de professor, pelos professores universitários, e enquanto atividade prática na escola da educação básica (mundo do trabalho), pelos professores da educação básica.

A formação do professor acontece em articulação teórico-prática que ocorre nas duas instâncias, como uma unidade. Não é do professor do curso de licenciatura o direito exclusivo de tratar das teorias que embasam a formação de professores, como também não é do professor da escola básica a função de transformar vivência em prática docente.

Assim, o COMPLEXO PRAXIAL deve ser o conceito que norteia a atividade teórica no mundo do trabalho, ou seja, é do professor coformador o papel de possibilitar a atividade teórica no campo da vivência e da prática docente. Embora a atividade teórica não possua as características que definem a práxis, pois lhe falta o aspecto material, ela transforma concepções e conceitos, os quais, por sua vez, darão origem a um novo conhecimento capaz de transformar a realidade.

4) A Identidade docente não é uniforme. Não há nela um perfil desejado com características que a definem para ser um “bom” ou “mau” professor, como é comum ouvirmos tanto na escola quanto fora dela.

A Identidade docente é singular e própria de cada indivíduo. Contudo, toda e qualquer identidade que se constitua apesar das considerações que apontei no item 1 (um) se fundamenta e se materializa na ausência da compreensão do que é ser professor em um país periférico neoliberal, como o Brasil.

5) Não é possível alcançar nenhum dos objetivos que apontei ao longo deste material se a Pedagogia Histórico Crítica não for utilizada como base fundamental do fazer pedagógico.

Assim sendo, caro professor coformador, desejo que este ebook possa ser para você um recurso/instrumento/ferramenta de, primeiramente, repensar a sua fundamental importância na formação de professores das Ciências, e por último, mas não menos importante que seja, também, o início da sua revolução interna para se pensar os caminhos da revolução social.

Obrigado por ter chegado até aqui e lembre-se:

*“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser,
mas ao contrário, o seu ser social que lhe determina a
consciência”.*

Karl Marx



REFERÊNCIAS - TEXTOS COMPLEMENTARES

Querido leitor, você pode clicar nos círculos abaixo para acessar artigos da literatura científica que foram usados como referências para a escrita deste ebook e que vão ajudar você a ter maior aprofundamento sobre as teorias abordadas.

“Um olhar sobre vivência através do seu autor”

“O que é a Psicologia Concreta”

A dialética do ensino e da aprendizagem

Consciência Pedagógica

Pedagogia Histórico-Crítica

Formação de professores I

Formação de professores II

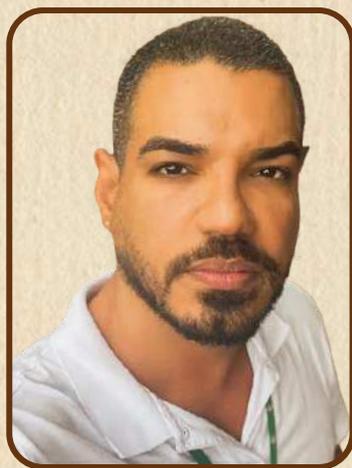
Estágio e Docência

Práxis pedagógica

Identidade Docente I

Identidade Docente II

Sobre o autor



Possui graduação em Licenciatura em Química, Mestrado em Química e é especialista em Psicopedagogia Institucional. Doutorando em Ensino de Ciências no IFRJ- Nilópolis e Professor EBTT no mesmo instituto na área de Química e Ensino de Química.

Tem experiência na área de Educação Ensino de Ciências (Química) pesquisando sobre a formação de professores, metodologias de ensino de ciências, currículo, identidade profissional e práxis pedagógica. Foi docente orientador do Programa Residência Pedagógica do IFRJ/Nilópolis nos editais de 2018 e 2020. Atuou como Coordenador de Pesquisa e Inovação (IFRJ- Nilópolis) e como Coordenador Geral de Diversidades (COGED- IFRJ). Atualmente é Diretor de Ensino Médio e Técnico do IFRJ- Nilópolis